

授業における学力差に応じた文章指導

みな よし あつ のぶ
皆 吉 淳 延

〈要 旨〉

本研究は、文章を書くことが著しく不得意な学生への教材及び指導方法について検討し、学生の文章力を向上させることを目的とする。

対象とした学生は、田園調布学園大学人間福祉学部「日本語表現法Ⅰ」通年受講者の中、2名である。

前期に実施した文章の要約指導で、学生のつまずきを発見した。文章のまとめ方や書き方を説明した後、課題文を要約させた。白紙や設問の意図を読みとっていない答案が提出された。文章の内容が読み手に伝わらない箇所もみられた。

授業における学力差に応じた文章指導をするためには、教材の見直し、指導の工夫が必要である。使用教材が適しているかを検討し、新たな教材で再度指導した。文章作成過程における個別指導、作成後の対面式個別添削指導、本の宣伝・広告に使うPOP作りを中心に授業を進めるなど指導方法を工夫した。そうすることで、文章を書くことが著しく不得意な2名の学生の文章力を向上させることができるかを検証し、文章力の変化について考察した。

〈キーワード〉

文章指導、学力差、対話、音読、POP作り

I. 全国の大学が抱える課題

1. 学力低下と学力差

(1) 中学・高校までの学習

ベネッセ教育総合研究所は2013年11月から12月に「高大接続に関する調査」¹⁾を実施した。方法は郵送による質問紙調査で、対象は全国の高等学校の校長2500名、大学の学科長5060名であった。高校1228名、大学2012名から回答を得ることができた。調査結果から、大学学

科長の約7割が学力低下・学力差を問題視している²⁾ことが明らかになった。

「入学者の学力や学習状況に関する項目について、1年生の中に該当者がどの程度いるのかを大学にたずねた」³⁾

「義務教育(中学校)までで身につけるべき教科・科目の知識・理解が不足している学生が半分以上いる」18.1%、「高校の教育課程で身につけるべき教科・科目の知識・理解が不足している学生が半分以上いる」32.3%、「文章を書く基本的なスキルが身につけていない学生が半分以上いる」37.2%であった。「半分以上」と回答した割合は「ほとんど全員」「7割くらい」「半分くらい」の合計値である。

中学校・高校で基礎学力が身につけていないため、大学の授業についてこれない。こうした学生の増加が、学力低下を招いている。

(2) 学生間の学力差による授業への影響

ベネッセ教育総合研究所は「高大接続に関する調査」において、学生間の学力差と授業についての調査をした。「学生間の学力差が大きく、授業がしづらいこと」⁴⁾について尋ねた。「かなり問題になっている」「まあ問題になっている」の合計値は、67.8%であった。設置者別にみると「国公立大学が40%台にとどまるのに対し、私立大学は77.4%」であった。入試方法との関連では、入学者を選抜する方法が多いほど「問題になっている」割合が高くなっている。

中学・高校時の学力不足により授業に支障が出ている学生も、学力を伸ばすことができる授業を考えなくてはならない。

2. 大学等の中退者

(1) 中退と学問の関係性

文部科学省は2017年度「学校基本調査(速報値)」⁵⁾を公表した。現役での大学(学部)進学率は49.6%で過去最高となった。高等教育機関進学率(過年度卒含む)は80.6%で、こちらも過去最高となった。

一方で、中途退学する学生もいる。労働政策研究・研修機構は「大学等を中途退学された方の働き方と意識に関する調査」⁶⁾を実施した。調査期間は2014年8月から11月で、対象は全国のハローワークを利用する大学等中退者である。分析では、年齢39歳以下に限定している。回収数は1107票で、無効票を除いた1095票を有効票としている。つまり、分析対象者数は1095名であった。

中退理由(複数回答)の調査では「勉強に興味・関心が持てなかったから」⁷⁾が全体の49.5%と最も多かった。

学問に興味を持たせるためには、なぜ授業が大切であるかを学生に伝える必要がある。「日本語表現法I」の授業では、学んだ知識をどのように生かすかについて教えている。さらに、授業に

興味を持てるよう工夫しながら進めている。

平成 24 年 8 月 28 日の中央教育審議会答申⁸⁾に「かつての高度成長期には、『企業は大学教育に多くを期待しておらず、入社後の社内教育と実務上の経験や実践で人材を伸ばせばよい』、『昔から大学生は勉強しておらず、それでも卒業後社会で十分に活躍してきた』という認識が比較的広く存在していた。今日、多くの企業等が、大学に対して、入学者選抜によるふるい分け機能ではなく、教育の丁寧な過程を通してどのような能力を育成し、『何を身に付け、何ができるようになったか』を問うようになっている」と述べられている。企業が求める人材の変化が読みとれる。企業が大学教育に期待していることがわかる。

就職活動で、志望理由を文章で提出させる企業もある。自分の考えが相手に伝わる論理的な文章を書くことができれば、採用されない可能性が高くなる。面接試験では、話す内容を簡潔にまとめてわかりやすく伝える能力も要求される。学生に熱意があっても、面接担当者に自身の考えが伝わらなければ徒労に終わる。文章力を磨き、発表などをととしてコミュニケーションスキルを身につけることは、就職活動にも役立つ。こうした学力を身につけるうえでも本授業は意義があることを学生に伝え、授業を進めている。

Ⅱ. 先行実践

1. 実践してきた教材の妥当性

(1) 要約教材としての「ブラック・ジャックのジレンマ」

要約指導で、課題文として使用している教材は、手塚治虫の『ガラスの地球を救え』の中に収められている「ブラック・ジャックのジレンマ」⁹⁾である。

皆吉(2015)¹⁰⁾は「今後ますます老年人口が増大していく。課題文はこうした日本社会における問題と向き合う上で適している。なぜなら、『高齢者の生きがい、医療とは何か、人間の幸福とは何か』を考えさせられる内容が書かれているからである」と述べている。したがって、福祉を学ぶ学生に適した教材だと考えた。

2. 実践してきた指導法の有効性

(1) 対面式個別添削指導

皆吉(2015)¹¹⁾は「文章力を鍛えるには、集団指導だけでは難しい。学生が論理的な文章を書けるようになるためには、対面式個別添削指導と両立させる必要がある。対面式個別添削指導をすることで、学生一人ひとりの文章の癖や苦手な箇所が明らかになり、個々に合わせた指導が可能になるからである」との考えから、対面式個別添削指導の時間を設けている。

初回の添削では朱を入れずに、学生一人ひとりの答案に対してA4のレジュメ1～2枚を作成し、

指導している。

対面式個別添削指導を集団授業に導入することですべての学生に教育的効果をもたらした。2014 年度に大学 1 年生を対象に実施した対面式個別添削指導における効果について述べる。「ブラック・ジャックのジレンマ」を課題文とし、500 字程度で要約文を作成させた。受講者は 18 名であった。

要約文の対面式個別添削指導についてのアンケート¹²⁾を実施した。指導に対する「満足度」及び「文章作成に自信が持てるようになったか」について調査した。

「要約文の個別添削指導を受け、どう思いましたか」と尋ねた結果、100%の学生が「満足した」と回答した。「満足した」と回答した割合は「とても満足した」「満足した」の合計値である。他の選択肢「どちらともいえない」「不満だった」と回答した学生はいなかった。

「要約文の個別添削指導を受け、以前よりも、文章に自信が持てるようになりましたか」と尋ねた結果、約 70%の学生が「以前よりも、自信が持てるようになった」と回答した。「自信が持てるようになった」と回答した割合は「以前よりも、とても自信が持てるようになった」「以前よりも、自信が持てるようになった」の合計値である。他の選択肢「どちらともいえない」と回答した者が 5 名いた。「以前よりも、自信が持てなくなった」と回答した学生はいなかった。以上の結果から対面式個別添削指導の有効性がうかがえた。

集団授業では答案に書かれていない学生の考えを発見することができない。しかし、対面式個別添削指導により、答案に書いていない学生の考えがわかるときもある。

「本当は課題文のこの箇所が重要だと思ったけれども、自信がなくて書けませんでした」など、対話をすることで文字化されていない学生の考えを聞くことができる。学生の考えが要約文を作成するうえで正しければ、文章に取り入れることができる。その場で、学生の考えを文章化する方法を指導できるのである。

(2) POP作り

本の宣伝・広告のためのPOPであるため他者に伝えることを意識しながら作成しなくてはならない。したがって、他者に伝える力を養う教育方法として適している。要約文、レポート、小論文などを書くときも読み手に伝わる文章でなくてはならない。POP作りも文章を書く作業も「他者を意識する」といった共通性がある。

皆吉(2017)¹³⁾は 2016 年度小学校でPOP作りの授業実践をした。6 年生 2 クラス合同授業で計 73 名が参加した。

自分の読みたい本ではなく、1 年生に読ませたい本を選択しPOP作りをさせた。

「事前に、児童に小学校 1 年生に読んでほしい本を図書室から選んでおくよう伝えた。その際、平仮名で書いてあるなど、1 年生が読むことができる本かを考えるよう指示した」

楽しく作るだけでなく、見せる対象を意識して考えながら作成することで深い学びにつながる。

授業の感想からも、6年生が1年生のために思考しながら作成したことがうかがえた。

児童の感想の一部¹⁴⁾を以下に示す。

「1年生にわかりやすく、1年生が『見たいなあ』とおもうようにしあげました」「絵を書くのが難しかったけど、いろんな発想ができて楽しかったです」

児童がPOP作りに興味を持てたことが、授業アンケート¹⁵⁾からうかがえた。

「POP作りを体験してどう思いましたか」と尋ねた結果、約90%の児童が「興味がわいた」と回答した。「興味がわいた」と回答した割合は「とても興味がわいた」「興味がわいた」の合計値である。他の選択肢「どちらともいえない」と回答した者が7名いた。「興味がわかなかった」と回答した児童はいなかった。

POP作りをととして「他者を意識しながら作成することの大切さを学ぶことができた」¹⁶⁾

Ⅲ. 研究目的

1. 文章を書くことが著しく不得意な学生への指導

(1) 学生の文章力向上を目指す

本研究は、文章を書くことが著しく不得意な学生への教材及び指導方法について検討し、学生の文章力を向上させることを目的とする。

対象とした学生は、X年度田園調布学園大学人間福祉学部「日本語表現法I」通年受講者の中、2名である。

Ⅳ. 教材の見直し

1. 教材の妥当性について

毎年要約文の作り方について授業で取り上げている。皆吉(2015)¹⁷⁾は「要約文作成で重要なことは、筆者の主張を読み取ることである。課題文を丁寧に読むことで筆者の主張を読み取り、どのような表現に変えて主張が繰り返されているのかを学ぶことができる。また、書き手の論理が理解でき、論理的思考力が身につく。したがって、要約ができるようになると、文章を書くときも口頭発表するときも、論理的に進められるので、読み手や聞き手に内容が伝わりやすくなるのである」と述べている。

500字程度で要約文を作成させた。作成の仕方について説明した後、とくに注意すべき点を確認した。

【作成上の注意】

- ① 原稿用紙の使い方
- ② 常体(だ・である)で書く
- ③ 句読点の打ち方
- ④ 段落の分け方
- ⑤ 主語と述語を明確にする
- ⑥ 字数制限を守る
- ⑦ 課題文を客観的に読む
- ⑧ 課題文を理解していることを採点者(教員)に示す
- ⑨ 要約を読んだだけで課題文の内容がわかるように書く
- ⑩ キーワードを見落とさない

X年度も教材として使用した作品(課題文)は、「ブラック・ジャックのジレンマ」であった。

課題文を何度も読み返している者や文章の中で重要と考える箇所に下線を引きながら読み進めている者など、全体的に見て学生は要約文作成に真面目に取り組んでいた。

原稿用紙を集め、文章を添削した。

学生Aの原稿をみると、テーマ(書かなくてよいと指示した)が書いてあるだけで、後は白紙であった。原稿用紙の余白に「いったい何を書けばいいのかどれが重要なかがわからない」と、要約できない理由が書かれていた。

学生Bは字数を満たしていたが、要約しておらず、自分の意見や感想を述べていた。また、内容が読み手に伝わらない箇所が複数みられた。

学生Bが作成した文の一例を示す。

「たとえすばらしい腕を持ったにしてもそれがその人に役立つのだろうかけれども、時に一つ一つに見方を一つに見るだけではなく、大きな考えがあるかもしれない」

その他にも、一文が7行と長く、日本語として成り立っておらず内容が不明瞭な箇所があった。どういった内容を書きたかったのか、学生Bに尋ねた。学生Bから口頭で説明を受け、ようやく書きたい内容を把握することができた。学生Bは書きたい内容を正確に文章化することが苦手であることがわかった。

学生A、Bにとってこの教材は難しく、妥当性を欠くことに気づいた。

学生A、Bには授業内容を再確認させた。レジュメを渡し要約の仕方をもう一度基礎から教えた。

まず、要約を書くときの注意点を確認した。①課題文を理解していることを読み手(採点者)に示す。②要約を読んだだけで課題文の内容がわかるように書く。③結論に至るまでの説明をし、結論を書く。④後半に結論を書く(一般的に結論は後半にくるため、課題文の最終段落を注意して読む)。⑤キーワードを探す(テーマを意識することでキーワードが見えてくる)(表現を変えて繰

り返しているところに注意する)。⑥段落は長い文章中の内容上の切れ目である(新しい考え、事柄に移るときに段落をかえる)。⑦強調箇所注意する。⑧体言止めは避ける。⑨要約なので自分の感想は書かない。⑩常体(だ・である体)で書く。⑪主語と述語を意識する。⑫書き始めは、一マスあける。改行して新しい段落にする場合は、一マスあける。

次に、課題文とレジュメを使用して指導した。学生Aの原稿用紙はテーマ(書かなくてよいと指示した)が書いてあるだけで、後は白紙であった。学生Bは感想を書いていた。両者とも要約文を作成していなかった。したがって、個別対応ではあったが、指導内容はほとんど同じであった。

学生A、Bへの指導内容の一部を示す。

「強調箇所」を書く。

課題文に書いてある「一番」という言葉に注目するよう指導した。「一番」が強調表現として使用される理由について、学生食堂のメニューを例にあげ説明した。『「学食でラーメンが一番好きだ」と言った場合、他のメニューと比較してラーメンが一番好きだと言っているのだから、強調していると考えられる」と説明した。また、今後数字だけではなく、「もっとも」など最上級で書いてある箇所も注意するとよいと補足した。

その後、『「他の医者と比較してブラック・ジャックが一番読者の共感をよんだ」といった内容が課題文に書いてあるから、強調箇所と考えられる』と、レジュメに書いた以下の文章を使用して説明した。

「作品の中にやたらと医者が登場する。その中でも一番読者の共感をよんだのがブラック・ジャックという主人公であった」

レジュメの文章に下線を引いた理由は2点ある。まず、強調箇所を理解させるためである。次に、他の複数の学生が誤読していた箇所であったので、注意を促すためである。

作品と主人公を取り違えていた者が複数いた。一番読者の共感をよんだのは『ブラック・ジャック』(作品)と誤読していた。作品ではなく、「ブラック・ジャックという主人公」であるので、間違えないようにと注意した。

「ブラック・ジャックの紹介」をする。

ブラック・ジャックがどのような人物かわからないと、要約文の読み手が内容を把握できないため、書くよう指導した。

レジュメに書いた以下の3点について課題文で該当箇所を確認した。

「天才外科医・無免許医・完璧な治療」

これらを書くことでブラック・ジャックの人物像が明確になることを教えた。

テーマからキーワードを探す。

テーマは「ブラック・ジャックのジレンマ」である。テーマと同じ言葉もしくは関連が深い言葉を文章の中から探すよう指示した。課題文で該当箇所を確認後、レジュメを使用し再度説明した。「ジレンマ」「自問自答」といったキーワードを含む文を見逃してはいけないと教えた。

要約を書くうえでの注意、課題文とレジメを使用した説明を受け、両者とも「理解しました」と答えた。しかし、学生Aに「学習した内容を生かし、今後要約文を作成できるか」と尋ねると、「難しいと思います。自信ないです」と答えた。学生Bにも同じ質問をした。「頑張ります」と答えた。両者から「できる」といった回答は得られなかった。

学生A、B以外の学生も「ブラック・ジャックのジレンマ」を使用した要約で「キーワードを書いていない」「強調箇所を正確にとらえていない」「作品と主人公を取り違えている」「結論を書いていない」「指定字数を守っていない」など課題が見つかった。

学生A、Bには要約及び人に伝わる文章力を身につけさせるため、その他の学生には自分の課題が克服できているのか、作成過程を間違えず、読み手に伝わる文章が書けるようになったかを確認させることを目的とし、再度要約文作成の時間を設けた。

V. 研究方法と結果分析

1. 授業前の学力

(1) 語彙力調査

前期第一講において語彙力調査を実施した。授業内容に入る前に担当するすべての学生を対象に毎年おこなっている。漢字の読み書き・類義語・対義語・同音異義語・同音異字を含んだテストである。

学生Aは同音異義語・同音異字に間違いが目立ったが、全体的によくできていた。学生Bは全体的にやや間違いが多かったが、漢字の読みは比較的できていた。

学生全体に向け、今後意味がわからない言葉があったら、授業で配付した辞書で調べるよう指示した。

学生Aは語彙力に関してはとくに問題はなかった。学生Bはやや間違いが多かったが、授業に支障をきたすほどではなかった。

2. 研究方法

(1) 集団授業の中での個別指導・対面式個別添削指導・POP作り

上記した調査結果から、学生A、Bは語彙力が原因で文章作成が困難だとは考えにくい。

両者に要約力及び人に伝わる文章力を身につけさせるためには、集団授業だけでは困難である。学生Aはなぜ文章を作成できないのか、学生Bが読み手に伝わる文章を書くことができないのはなぜなのか原因を探らなくてはならない。

「ブラック・ジャックのジレンマ」を課題文とした要約では、作成後に対面式個別添削指導をした。しかし、作成過程を観察しなくては、学生A、Bの文章を書くうえでの困難さの原因を発見すること

はできない。したがって、文章作成過程において学生A、Bを個別指導することにした。その後、他の学生と同様に対面式個別添削指導を実施する。

要約力や人に伝わる文章力を身につけるには、本の宣伝・広告に使うPOP作りも有効であると考えた。なぜなら、POPを見る対象を意識し、一冊の本の「読みどころ」を短い言葉でまとめなくてはならないからである。

文章作成過程における個別指導・作成後の対面式個別添削指導・POP作りを中心に授業を進めることで両者に要約力及び人に伝わる文章力を身につけさせることができるかを検証する。

3. 教材選定

(1) 古文教材を活用

2 回目の要約の課題文には、『沙石集』「児の飴食ひたること」¹⁸⁾を選定した。

登場人物が小児と坊主の二人のみであるため、内容が把握しやすい。したがって、要約が苦手な学生に適していると考えた。

現代語訳を渡してしまうと、内容理解が容易となり、要約練習にはならないと判断した。現代語訳は使用せず、古文で読むことにした。

古文には現在日常で使用されていない言語が数多く出てくるため、筆者の説明を聞き逃すと内容が把握できなくなる可能性がある。したがって、学生の集中力が高まると考えた。説明中、私語は一切なく、メモをとるためのシャープペンシルの音だけが聞こえた。

授業で使用した教材

「児の飴食ひたること」

ある山寺の坊主、慳貪なりけるが、飴を治してただ一人食ひけり。よくしたため、棚に置き置きしけるを、一人ありける小児に食はせずして、「これは、人の食ひつれば死ぬる物ぞ」と言ひけるを、この児、「あはれ、食はばや、食はばや」と思ひけるに、坊主他行の隙に、棚より取り下ろしけるほどに、打ちこぼして、小袖にも髪にも付けたけり。日ごろ欲しと思ひければ、二、三杯よくく食ひて、坊主が秘蔵の水甕を、雨垂りの石に打ち当てて、打ち割っておきつ。

坊主帰りたりければ、この児さめほろと泣く。「何事に泣くぞ」と問へば、「大事の御水甕を、誤ちに打ち割て候ふ時に、いかなるご勘当かあらんずらんと、口惜しくおぼえて、命生きててもよしなしと思ひて、人の食へば死ぬと仰せられ候ふ物を、一杯食へども死なず、二、三杯まで食べて候へども大方死なず。はては小袖に付け、髪に付けてはべれども、いまだ死に候はず」とぞ言ひける。

飴は食はれて、水甕は割られぬ。慳貪の坊主得るところなし。児の知恵ゆゆしくこそ。学問の器量も、むげにはあらじかし。

学生にとってわかりにくそうな言葉は本文の後に掲載し説明した。

例えば、「^{けんどん}慳貪 けち」「ばや ^{ひま}～したい」「他行の隙に 外出中に」など。

4. 対話を用いた指導 1

(1) 要約

要約文の作成の仕方を復習した後、古文を読み、内容について解説した。古典文法を知らないと解釈できない箇所については説明を加えた。例えば、「割られぬ」の「ぬ」が「完了」の意味だとわからない学生もいる。「打消」で捉えてしまうと意味が変わってしまう。古文の授業ではないため、助動詞の活用を板書することは避けた。「ぬ」が終止形のときは、「完了」の意味になると教え、「割られぬ。」の「ぬ」が文の終わりに打つ句点(。)の上にあるから終止形であると説明した。文末を変化させる係り結びについても簡単に触れた。すべての解説を終え、400字以内で要約文を作成させた。

学生A、Bは授業に主体的に取り組んでいる。席も前列に座り真剣に聞いている。それにも関わらず、学生Aは文章を作成することができない。学生Bは作成できても、読み手に伝わる文章が書けない。そこで、授業が理解できないのではなく、理解した内容を整理して文章化することが困難なのかもしれないと考えた。

今回(二回目)の要約文作成の授業を学生Aは体調を崩して欠席した。

学生Bは要約文を書き始めた。しかし、読み手に伝わる文章になっていない箇所が複数みられた。授業を理解していないのか、理解した内容を整理できないだけなのか検証した。対話しながら内容を確認し、文章作成につなげることを試みた。

筆者が「坊主は飴をどうしていたの」と質問し、学生Bが「独り占めしていた」と答えた。こうした形式で内容を理解しているかを確認した。学生Bは古文の内容を一部取り違えていたが、7割程度は把握していた。したがって、理解できないのではなく、理解した内容を整理して文章にする方法が身につけていないことが判明した。内容を取り違えていた箇所については、筆者が解説した。作成過程で助詞を抜かす癖があることもわかった。筆者が助詞の欠落に気づいたときは、その場で指摘して修正させた。他の学生の指導もあるため、できる範囲で対応した。したがって、すべての欠落箇所を指摘していない。筆者と対話しながら作成した要約文であったが、人に伝わる文章が書けたことに学生Bは満足していた。うれしそうな様子から達成感を得ることができたのではないかと考える。

以下が学生Bの要約文である。作成後筆者が添削した。修正は()、訂正は下線で示した。

ある山寺(に)けちなお坊さんがいました。水あめをひとりじめをしていた。寺には少年が一緒に住んでいた。水あめを少年にあげたくないで、「この水あめは人が食べると死ぬ」とうそをついた。少年は食べたいと思っていた。お坊さんが外出中に水あめを沢山食べてしまった。そして、

水あめが入っていた瓶を割っておいた。

外出先からお坊さんが戻ってきた。少年は泣いていた。お坊さんは「なぜ泣く」と問いただした。少年は「水あめの入った瓶を誤って割ってしまいました。死のうと思って水あめを沢山食べました。しかし、死にませんでした(ー)と言った。)

水あめは少年に食べられてしまい、瓶は割られてしまった。けちな坊主は得るところなく少年(の)知恵はすばらしい。おそらく学問の才能もそんなに劣ることはないでしょう(だろう)。

細かくみれば、修正箇所はまだあるが、読み手に伝わる要約文を作成することができた。

5. 学生A, B以外の学生の要約

(1) 結果と分析

「セリフを鍵かっこで示していない」「一文を短くする必要がある」など個々に改善すべき課題はあった。しかし、学生が作成した要約文は読み手に伝わる文章であった。登場人物の主語を一箇所だけ取り違えた学生が一人いたが、他の部分は主語を正確にとらえていた。

したがって、学生が課題文の内容をほとんど理解し、要約できたことが明らかとなった。

6. 対話を用いた指導 2

(1) 段落わけ

要約は他人の文章をまとめる作業である。一方、自分の考えを文章で伝えることも重要である。文章を書かせると、段落にわけることが苦手な学生が複数いた。そのため、時制を使用した段落わけの方法を教えた。

過去→現在→未来と時制ごとにわけて段落を作る。必ずしも三段落にしなくてもよいと補足説明を加えた。例えば、「現在時制」の中で異なった内容を述べたいときは、段落をわけてよいと教えた。

「将来就きたい職業について」500 字程度で文章を作成させた。

学生Bは文章を書き始めたが、学生Aは筆が止まっていた。そのため、学生Aと対話しながら書く内容を確認し、文章作成につなげることを試みた。

筆者が「将来就きたい職業に興味をもったきっかけは何」と質問し、学生Aが「中学生の時の職業体験」と答えた。こうした形式で文章をまとめさせた。時制を意識して段落をわけよう指導した。学生Aは段落わけを間違えないように、段落が変わる箇所に「○」をつけていた。

以下が学生Aの文章である。作成後筆者が添削した。修正は(), 訂正は下線で示した。

○私が将来就きたい職業は、ケアプラザの職員である。

中学生の時に(の)職業体験がきっかけである。その時行った職場環境がよく、私に適している

と思った。(職員が)高齢者と折り紙をして遊んでいた。他にも(また,)常に笑顔で高齢者と接していた(て,)た職員に感動した。

○現在大学で介護福祉について学んでいる。グループワークの授業が苦手であるが、人前で発言できるよう努力している。他に(人に伝わる)文章が書けるように努力している。とくに漢字を書くのが苦手であるが、書けるようにしたい。

○将来施設を利用する人たちに親しみをもたれるような職員になりたい。そのために、コミュニケーション能力を高めていきたい。

字数は満たしていないが、段落わけ及び読み手に伝わる文章になっていた。細かくみれば、2行目の文末は、過去の出来事のため、「である」ではなく「であった」としなくてはならない。その他も修正箇所はある。しかし、1回目の要約時の白紙答案から成長がみられた。多くのことを要求して消化不良を起こさせるよりも、個に合わせた到達点を目指す指導をした。

対話しながら文章を作成したことで、授業での説明が理解できないのではなく、書きたい内容を整理して文章にする方法が身につけていないことが判明した。

学生Bが作成した文章には、読み手に伝わる文章になっていない箇所が複数みられた。また、一文に同じ意味の言葉を繰り返し使用していた。例えば、「大切さを大事にしたい」

他の学生は自分一人で文章を書いている。助言を求める学生もいたが説明後は自力で作成した。学生A、Bは筆者と対話しながら文章を作成した。したがって、両者の文章力を向上させるため、再課題を用意する必要があると考えた。

7. 意見を言える関係

(1) 学生Aに対する指導

「将来就きたい職業について」文章添削をした後、個別指導をした。文章の整理の仕方を再確認した。添削した文章について丁寧に解説した。

筆者は学生と教員の役割は違うが、基本的には対等であると考えている。授業でわからないことが生じたら、できるだけその場で対応するようにしている。何でも言い合える関係及び環境作りを心がけている。

学生Aとも信頼関係を築くようにしていた。学生Aは個別指導を受けた後、以下の箇所に「付け足したいことがある」と言った。

添削前=高齢者と折り紙をして遊んでいた。

添削後=職員が高齢者と折り紙をして遊んでいた。

筆者は「誰が」を明確にするため、「職員が」と修正した。実は、学生Aも一緒に折り紙をして遊

んでいた。「職員が」と入れるだけで、文としては成り立つ。しかし、学生Aは自分の経験を書き入れたかった。書き手の思いに沿った文章指導をしなくてはならない。学生Aが自らの考えを伝えてくれたので、そのことも書き加えるよう指示した。さらに、高齢者と遊んだときの内容を具体的に書く読み手に状況が伝わりやすく、字数も増やすことができると助言した。

学生Aは、苦手意識が強く書けないと思い込んでいた。時間内に書くことへの焦りがみえた。時間内に文章を作成できるようになるには、書く機会を増やすことである。添削指導も多く受けたほうがよい。無理な場合は、授業で配付したプリントや説明をメモしたノートなどを使用して、自分で添削するのもよい。読み直してわかりづらい箇所を探し、修正する作業を継続することで文章力が向上すると考える。

8. 音読

(1) 学生Bに対する指導

「将来就きたい職業について」文章添削をした後、個別指導をした。学生Bが作成した文章は読み手に伝わらない箇所が複数みられた。しかし、学生Bは問題なく読み手に伝わる文章が書けていると考えていた。そのため、文章を声に出して音読させた。すると、文章の不自然さに気がついた。思いついたことをすぐに書く癖がある。字数を満たすことに気をとられ、内容の正確さに注意を払わない傾向がみられた。音読することで助詞の欠落、主語と述語のねじれ、日本語として成り立っていない箇所を発見できる。少し書いたら読み返すようにして、修正しながら進めるよう助言した。

9. 読み手に伝わる文章

(1) 再課題にチャレンジ

学生A、Bは筆者と対話しながら文章を作成した。個人の伸びは実感できたとしても、自分ひとりの力で文章を作成できていない。

次の段階では読み手に書いた内容が伝わる文章を自力で作成することを目指す。ここまで到達できれば達成感も大きいであろう。達成感を得ることで自信が持てるようになり、学習意欲も一層高まると考える。

学生A、Bには、新しい課題の提出を求めた。学生A、Bともに同じ課題を出した。

学生A、Bに自分自身の文章力の変化について300字以上で書かせた。「高校生のとき、文章を書くうえで苦労したこと。日本語表現法Iの授業を受けてみて、文章力に変化が生じたか。今後の目標があったら書く」といった条件をつけた。

書く前に学生A、Bに文章に対する意識や変化について意見を述べさせた。また、添削指導の結果などを基にした個々の伸びについて伝えた。文章を書くときに気をつけるポイントについて助言した。学生A、Bはメモを取りながら真剣に聞いていた。

文章作成過程では、対話しながら一緒に作成する手法はとらなかった。わからないことが生じたときに、質問に答えることにした。学生Bから「自宅で書いてきていいですか」と申し出があったが、「書き終えるまで待つ」と伝え、授業内で作成させた。

読み手に伝わる文章になっているか、課題文の内容を理解したうえで文章を作成しているか、自身の文章力の変化について記述しているかを中心にすることにした。

この課題は学生A、Bだけに課した。他の学生には別の課題をさせた。

学生Aが作成した文章(段落を明確化するために、学生Aがつけた○もそのまま示す)

下線は筆者が引いた。

○私が高校生のとき、文章を考えてまとめることが苦手だった。また作文指導をあまり受けていなかった。そのため文章が書けなかったことが多かった。

○大学生になって日本語表現法Iの授業を受けて、少しずつだが書きたい内容を整理できるようになった。また先生と対話しながらであれば文章がある程度書けるようになった。

○今後さらに文章力をみがいてリアクションペーパーに書く内容を豊富にしたい。読みやすいレポートも書けるようにしたい。

学生Bが作成した文章

下線は筆者が引いた。

文章を書く機会はあったが指導をあまりうけなかったので苦労しなかった。

日本語表現法の授業を受けてみて、文章を書く事と内容をまとめる事が苦手だという事に気付いた。

自分の弱点は一文を長くしてしまう事だ。また助詞を抜かすくせがある。授業で一文をあるていど短くするとあいてに伝わりやすいことを学んだ。字をきれいにすることもころがけている。

授業で学んだことをいかし、人に伝わるレポートを書けるようにしたい。

学生A、Bの文章は読み手に伝わる内容であった。課題文の内容を理解していることも読みとれる。下線を引いた箇所に文章力の変化が書かれている。学生Bは修正箇所を中心にまとめている。今まで気づいていなかった修正箇所を把握できたということは進歩であり、文章力に変化がみられたと考えられる。両者とも以前に学習した「過去→現在→未来」と、時制を使用した段落分けもできていた。

指定した字数は満たしていなかった。作成した文章に具体例を入れると、内容がより伝わりやすくなり字数も増えることを教えた。以下両者に指導した一例を示す。

学生Aには「私が高校生のとき、文章を考えてまとめることが苦手だった」と書いた後に、苦手なことで苦労した経験などを具体的に書くといいと教えた。

学生Bには「文章を書く機会はあったが指導をあまりうけなかったので苦労しなかった」と書いた後に、指導を受けなかったことで、なぜ苦労しなかったのかを述べると読み手に伝わりやすくなると教えた。

理由について、学生Bが「文章を書いた後、先生からあまり指導を受けることがなかったため、苦手意識がなく、正確に文章が書けていると思っていた」と話してくれた。

両者とも文章の骨格ができているため、肉付けを考えることで内容が豊かになり字数を増やすことができる。

10. 大学図書館を活用したPOP作り

(1) 口頭発表につなげるPOP作り

「先行実践」で述べたとおり、POP作りは見せる対象を意識して、思考しながら取り組める学習といえる。小学校での実践を応用することで、要約力及び人に伝わる文章力を養えると考えた。

今回は、小学校での実践とは異なり、POPを作成することを最終目的としなかった。完成したPOPを使い本の宣伝を口頭で発表させた。本の選択は学生にさせなかった。筆者が田園調布学園大学図書館に所蔵されている絵本を借りてきた。そして、無作為に学生に配付した。英会話が得意な学生が1名いた。その学生には海外の絵本を手渡した。

90分の授業の中で絵本を読み、POPを作り、内容を文章にまとめ発表する。自分で選択した絵本でなくても、作業に真剣に取り組み時間内に発表まで進めることができるか検証した。発表時間は20～30秒程度とした。POPを使い絵本の宣伝を口頭でするため、発表(宣伝)する内容を文章にまとめるよう指示した。絵本の内容を要約して、さらに簡潔に文章をまとめなくてはならない。つまり、要約した内容のどの部分を使い、どの部分を削るかを考えて発表するのである。人に伝わる文章力が要求される。

POPの作り方について説明し、必ず絵本の題名を書くよう指示した。完成見本としてPOPの複写を配付した。

学力差に応じた教育では、とくに優れた能力を持つ学生の学力を伸ばすことも忘れてはならない。英会話ができる学生に活躍の場を与えようと考えた。翻訳本ではなく、英語で書かれた絵本『Sleeping Beauty』¹⁹⁾を渡してPOPを作成させた。学生にとって難しい表現や単語があったため、筆者が解釈しながら一緒に読むことにした。筆者の解釈を聞きながら、自分がわからない表現や単語が出て来たときは、意味をメモしていた。

英語で発表した後、英語を日本語に訳して述べるよう指示した。他の学生に内容が伝わらないと困るからである。学生はネイティブのようなきれいな発音で堂々と発表していた。

学生A、Bも楽しそうにPOP作りに取り組んでいた。

学生Aは『ノントンのたんじょうび』²⁰⁾という絵本のPOPを作った。中央にノントンとケーキ、右に風船、左下に花を描くなど明るいイメージの素敵な作品に仕上がった。右下に本の見開きに載っているノントンクッキーの作り方について触れていた。

POPを見せながら『ノントンあそぼうよ』シリーズの一つです。友だちがノントンに『ないしょ』と避けて、ノントンがすねてしまいますが、最後はほっこりするお話です。また見開きにノントンクッキーの作り方を書いてあるのでぜひ作ってみてください」と、内容を簡潔にまとめ発表していた。

学生Bは『ぶたたぬききつねねこ』²¹⁾という絵本のPOPを作った。題名の下に豚の絵を描き、隣に「狸」「狐」「猫」と漢字で書いていた。絵と漢字を使用した「しりとりに」になっていた。絵と漢字を平仮名に直すと本の題名『ぶたたぬききつねねこ』が現れるように工夫してあった。

学生Bは発表のとき、突然しりとりを始め、聞き手にどのような内容の絵本かを考えさせようとした。そして、最後に「しりとりに」が書いてある絵本だと種明かしをするつもりでいた。事前に筆者に計画を話してくれた。

しかし、発表のとき緊張していたせいか、「しりとりに」をすることができず、本のタイトルを述べ、簡単な紹介で終わってしまった。発表はうまくいかなかったが、他の学生が興味を持てるよう工夫し、実行しようとしたことは評価できる。

POPの作成過程において学生Aが学生Bに助言する場面がみられた。学生Bは絵と文字を小さく書いていた。色付けもあまりしていなかった。学生Aが「発表のときみんなに見えないから、絵と字をもっと大きくした方がいい。目立つように色もつけたほうがいい」と助言した。しかし、学生Aが助言したとき、発表時間が間近に迫っていたため、学生Bは修正することはしなかった。

全体的な授業の様子は、周囲の学生と絵の修正箇所について相談している者や一人で黙々と作業に取り組んでいる者、作成を終え作品を見せ合い発表内容を相談している者など主体的に取り組んでいる姿がみられた。

すべての学生が授業時間内に絵本を読み終え、POPを作成し、内容を文章にまとめ、発表することができた。

POP作りについてのアンケートを実施した。

「POP作りを体験してどう思いましたか」と尋ねた結果、約80%の学生が「興味をもてた」と回答した。「興味をもてた」と回答した割合は「とても興味をもてた」「興味をもてた」の合計値である。「どちらともいえない」が3名いた。「興味をもてなかった」と回答した学生はいなかった。アンケート結果からも授業の有効性が確認できた。

Ⅵ. まとめ

1. 総合考察

(1) 文章力向上

白紙の原稿、書いた内容が読み手に伝わらない文章から、学生のつまずきを発見することができた。対話しながら学生と一緒に文章を作成することで、学生A、Bは授業における説明が理解できないのではなく、理解した内容を整理して文章にする方法が身につけていないことが判明した。また、文章を作成するうえでの各々が改善すべき点も見出せた。

自分自身の文章力の変化について300字以上で書かせた。学生A、Bの答案から文章を書くことが不得意な理由が明らかになった。

学生A 「作文指導をあまり受けてこなかった」

学生B 「文章を書く機会はあったが指導をあまりうけなかった」

両者ともに文章指導を受けた経験が少ないことがわかった。

「文章力の変化について」書く課題では、対話しながら一緒に作成する手法をとらなかった。結果、学生A、Bは読み手に伝わる文章を書くことができた。したがって、両者の文章力を向上させることができ、使用した教材及び指導方法も適していたといえる。

学生A、Bの文章力は今後さらに伸びると考える。なぜなら、両者ともに文章力向上を目指す強い意志が読みとれたからである。

学生A 「今後さらに文章力をみがいてリアクションペーパーに書く内容を豊富にしたい。読みやすいレポートも書けるようにしたい」

学生B 「授業で学んだことをいかし、人に伝わるレポートを書けるようにしたい」

こうした思いが支えとなり授業に主体的に取り組めるのだと考える。

要約指導では、再度作成の時間を設けたことで、学生A、B以外の学生にもよい効果をもたらした。自分の課題が克服できているのか、作成過程を間違えず、読み手に伝わる文章が書けるようになったかなど、自身の成長を知ることができたからである。要約力が身につく、読み手に伝わる文章を作成できるようになった。

(2) POP作りをととした相互学習の効果

学生Aが学生Bに助言するなど相互に学び合う姿もみられた。他の学生も周囲の学生と相談しながら主体的に作業に取り組んでいた。学生どうして対話することによって、自分一人では気づかなかった新しい発見がある。したがって、POP作りをととした相互学習は、よい効果をもたらした。

また、学生A、BはPOPを作成しただけではなく、他の学生と同様に授業時間内に作成した文章を使用して、発表(本の宣伝)をすることができた。大きな達成感が得られたであろう。

(3) 今後の課題

文章を書く機会が増えなければ、学生A、Bが身につけた技術は衰えてしまう。今後も文章を書く機会を設け、文章指導を継続する必要がある。

POP作りでは、全体的に見て学生は主体的に作業に取り組んでいた。周囲の学生と相談しながら作成する場面もみられた。

授業後に学生A、Bは「緊張して早口になってしまった」「もう少しこの場所に色を塗ればよかった」など発表をとおして見つかった課題について話し合っていた。

POP作りをとおした相互学習は作成過程だけでなく、発表を終えた後の学びにもつながった。しかし、要約文作成などの文章指導では、学生どうしが学び合う機会を作らなかった。筆者による指導のみであった。

作成した文章を学生どうして読み合い、感想を伝え合うことで、読み手に内容が伝わっていなかった箇所が明らかになることもある。また、クラスメイトからよい評価を受けることで自信が持てるようになる。ただし、こうした相互学習は慎重に進めなくてはならない。学生間で学力差が明らかになるため、文章を書くことが苦手な学生の自信喪失につながる可能性もある。

したがって、学生に学習の目的を明確に伝え、クラスの状況、実施時期などを考えたうえでこなう必要がある。今後は学生どうしの文章の読み合いも視野に入れ、研究を進めようとする。

〈注〉

- 1) ベネッセ教育総合研究所：高大接続に関する調査，2014，p2.
- 2) 同上，p4.
- 3) 同上，p5.
- 4) 同上，p6.
- 5) 文部科学省：平成 29 年度学校基本調査(速報値)の公表について，2017.
- 6) 労働政策研究・研修機構：大学等中退者の就労と意識に関する研究，2015，p61.
- 7) 同上，p72.
- 8) 中央教育審議会(答申)：新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け，主体的に考える力を育成する大学へ～，大学資料，第 197 号：p11，2012
- 9) 手塚治虫：ガラスの地球を救え，光文社知恵の森文庫 1996，pp.89-94.
- 10) 皆吉淳延：文章指導及び口頭表現指導に関する一考察，田園調布学園大学紀要，第 9 号：pp.260-261，2015.
- 11) 同上，pp.261-262.
- 12) 同上，p266.
- 13) 皆吉淳延：学校図書館を活用した上級生から下級生へ贈る P O P 作り，学校図書館，全国学校図書館協議会，NO.795：p87，2017.
- 14) 同上，p88.
- 15) 同上，p88.
- 16) 同上，p89.
- 17) 皆吉淳延：文章指導及び口頭表現指導に関する一考察，田園調布学園大学紀要，第 9 号：p260，2015.
- 18) 北原保雄監修，大倉浩他編：新編古典B，大修館書店，2014，pp.113-115.
- 19) STORY ADAPTED BY MONIQUE PETERSON;PICTURES BY THE WALT DISNEY STUDIOS;ADAPTED BY NORM MCGARY:Sleeping Beauty, DISNEY EDITIONS, 2000, p27(総ページ数).
- 20) キヨノサチコ：ノンタンのたんじょうび，偕成社，2008，p32(総ページ数).
- 21) 馬場のぼる：ぶたたぬききつねねこ，こぐま社，1978，p40(総ページ数).